

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pracovní sešit ve výtvarné výchově. Učební pomůcky určené předškolním dětem se speciálními potřebami.

Activity book in art education. Teaching materials intended for preschool children with special needs.

Karolína Krošláková, DiS.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika – Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Interaktivita ve výtvarné výchově. Možnosti interaktivní tabule ve výtvarné výchově předškolních dětí se speciálními potřebami potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2019

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu práce za konzultace, přínosné rady, nadstandardní ochotu a obětavost, za rozšíření obzorů a vedení při tvorbě a sepsání práce. Dále bych chtěla touto formou poděkovat své kolegyni studentce Kristýně Mikloškové, DiS. za odvahu vzít na sebe břemeno výzvy vytvořit okázalý projekt a pokusit se propojit dvě bakalářské práce v prakticky uplatitelnou didaktickou formu. Mé poděkování patří také pedagogické pracovníci zařízení Diakonie Bc. Lucii Horákové za konzultace, na kterých je práce postavena a bez jejichž empirických zkušeností by nemohla vzniknout. Stejnou měrou bych také chtěla poděkovat všem blízkým a rodině, kteří mě během tvorby podporovali.

ABSTRAKT

V rámci své práce se zaměřuji na metodu výběru vhodného vizuálního stylu pro vizuální komunikaci s dětmi třídy mateřské školy Diakonie tak, aby byla cíleně co nejefektivnější, splňovala své funkce s ohledem na všechny předpokládané nároky na pracovní sešit pro děti se speciálními potřebami s ohledem na RVP. Tato práce pojednává o procesu vzniku pracovního sešitu určeného pro děti se speciálními potřebami na základě vybraného výtvarného vizuálního stylu, který jsem zvolila na základě vědomostí uvedených v teoretické části. V návaznosti na cíl práce jsem si položila otázky týkající se pojetí výtvarné výchovy a potřeb dětí se speciálními potřebami s propojením vědomostí o principech tvorby dětské ilustrace a tvorbě pracovního sešitu. Práce se dělí na část praktickou a teoretickou. Teoretická část se snaží nastínit současné pojetí výtvarné výchovy, očekávání od výtvarné výchovy jako předmětu a směr, kterým by se měla ubírat. Tato část práce také popisuje speciální potřeby dětí s postižením, principy tvorby dětské ilustrace s ohledem na její vývoj a zásady tvorby pracovního sešitu. Praktická část se opírá především o empirické zkušenosti pedagogického pracovníka zařízení Diakonie podložené kvalitativním šetřením. Největším úskalím práce bylo propojení estetických hodnot výtvarné výchovy a naplnění potřeb při práci s dětmi se speciálními potřebami. Klíčové bylo neskloznout k ikonografické podobě nebo k masové produkci a pokusit se o vytvoření edukační pomůcky, která bude použitelná samostatně, ale i v návaznosti na interaktivní aplikaci a bude obsahovat výtvarně výchovné hodnoty.

KLÍČOVÁ SLOVA

pracovní sešit, speciální potřeby, ilustrace, grafický design, výtvarná výchova

ABSTRACT

As part of my work, I focus on the method of choosing a suitable visual style for visual communication with children of the kindergarten Diakonie so that it is purposefully as effective as possible, fulfilling its functions with regard to all expected workbook requirements for children with special needs with regard to RVP . This work deals with the process of creating a workbook designed for children with special needs on the basis of selected visual visual style, which I chose based on the knowledge mentioned in the theoretical part. In connection with the aim of the thesis I have asked questions about the concept of art education and the demands of children with special needs, linking the knowledge about the principles of making children's illustrations and creating a workbook. The work is divided into practical and theoretical. The theoretical part tries to outline the current concept of art education, the expectations of art education as a subject and the direction it should take. This part of the thesis also describes the special needs of children with disabilities, the principles of creating children's illustrations with regard to its evolution and the principles of creating a workbook. The practical part is based primarily on the empirical experience of the teaching staff of the Diakonie facility, supported by a qualitative survey. The greatest difficulty of the work was the interconnection of aesthetic values of art education and the fulfillment of demands of children with special needs while working with them. The key was not to slide to iconographic form or mass production and to try to create an educational aid that would be applicable separately, but also in conjunction with an interactive application, and would include art-educational values.

KEYWORDS

worksheet, activity book, special needs, illustration, graphic design, art education

Obsah

Úvod	7
1 Pojetí výtvarné výchovy	9
1.1 Výtvarná výchova a společnost	9
1.2 Očekávání od výtvarné výchovy	9
1.3 Přístupy k výtvarné výchově	10
2 Děti se speciálními potřebami	14
2.1 Dítě s mentálním postižením a podpora jeho rozvoje	14
2.1.1 Kognitivní funkce	15
2.1.2 Motorika	15
2.1.3 Hrubá motorika	15
2.1.4 Jemná motorika	16
2.1.5 Zrakové vnímání	16
2.2 Rozdělení dle IQ	17
2.3 Terminologie	18
2.3.1 Středně těžké mentální postižení	18
2.3.2 Těžká mentální postižení	18
2.3.3 Hluboké mentální postižení	19
2.3.4 Demence	19
2.3.5 Downův syndrom	20
2.3.6 Poruch autistického spektra	20
2.3.7 Aspergerův syndrom	20
2.3.8 Angelmanův syndrom	21
2.4 Podpora rozvoje dítěte s mentálním postižením	21
3 Dětská ilustrace	24

3.1	Principy tvorby dětské ilustrace.....	24
3.2	Vybraní umělci dětské ilustrace.....	28
3.3	Inspirace autory současné ilustrace.....	30
4	Praktická část.....	34
4.1	Očekávání a cíle.....	34
4.2	Realizace.....	37
4.3	Zhodnocení vyučovací hodiny.....	40
5	Principy a praxe grafiky	42
5.1	Design publikací	42
5.2	Typografie.....	43
	Závěr.....	45
	Seznam příloh.....	49

Úvod

Vzdělávací služby spadající pod Mateřskou školu speciální a Speciální školu nabízí na pobočce na Praze 4 organizace fungující pod názvem Diakonie od roku 1993. Poskytují zde dětem vzdělání s mentálním postižením, autismem a dalšími vadami. Základní škola je strukturována do 5 tříd. Pracovní kolektiv sestává z přibližně 30 pracovníků a v současnosti ji navštěvuje 50 žáků. Třidu mateřské školy vede Bc. Lucie Horáková, se kterou probíhala převážná část konzultací na základě empirických zkušeností, ve třídě ještě působí několik asistentů pedagoga. Třída má pro školní rok 2018/2019 devět žáků heterogenního složení, 3 dívky a 6 chlapců. Dle potřeb z předchozího roku ve třídě zůstaly tři děti a zbylá místa doplnili noví žáčci. Důležité pro děti tedy je vzájemné poznávání, aby skupina spolu vycházela v harmonii a děti si na sebe zvykly. Poprvé se zde učí režimu dne mimo domov a návaznosti denních aktivit. Třída tráví čas společnými aktivitami od hraní po učení, tvoření a cvičení. Potřeby a nároky těchto dětí neurčuje jen věk, ale každé má unikátní osobnost a specifické nároky na výchovu a vzdělávání, u těchto žáků jsou natolik různorodé, že je nelze všechny podrobně popsat a zvládnout se jim komplexně přizpůsobit, přesto to zaměstnanci zařízení zvládají dostát v maximálních možnostech. Oslovila mě možnost doplnit repertoár vhodných výukových podkladů s výtvarnými prostředky pro třídu dětí s handicapem, se kterou jsem se seznámila při exkurzi v druhém semestru studia na Pedagogické fakultě v hodinách Orientační praxe s PhDr. Mgr. Miroslavou Kovaříkovou, Ph.D. Směr zkoumání vede k vytvoření podkladů vhodných pro tyto žáky. Předmětem bádání je naplnění představ, které vznikly přímo od učitelek dané mateřské školy. V rámci funkčnosti a efektivnosti je nutné seznámit se s cílovou skupinou, pojmy specifické potřeby, specifické poruchy učení, rozvoji vnímání, techniky nápravy specifických poruch učení a vytvořit si představu co je potřebné pro jejich potřeby v rámci práce s pracovním sešitem. Na základě zjištěných potřeb žáků a jejich nároků na výukové materiály, vznikl požadavek vytvořit jednotný vizuální styl přímo pro děti docházející do třídy mateřské školy. Aby práce odpovídala nárokům skupiny dětí ve věku 3-7 let s odlišnými zdravotními diagnózami, se specifickými poruchami učení, ADHD, s poruchami autistického spektra a s lehkým mentálním postižením, zaměřila jsem se na základní

dovednosti, které učitelka procvičuje s celou třídou. Znalost složení třídy usnadnila a napomohla práci zefektivnit a nalézt vhodný výtvarný jazyk. Pro vytvoření pracovního sešitu je důležité seznámit se s metodikou rozvoje grafomotoriky, způsobem přístupu pro zprostředkování cvičení tak, aby osvojené návyky při aktivitě byly pro děti co nejpřirozenější. Při skládání úkolů jsem se zaměřila na jemnou motoriku se zohledněním na psychickou funkci grafomotoriky a kognitivní vnímání. Pro podporu aktivního zapojení dětí a osvojení dovedností je pracovní sešit propojen a navzájem se rozvíjí s bakalářskou prací Kristýny Mikloškové, DiS., zabývající se praktickým výukovým cvičením spustitelným na interaktivní tabuli vytvořeným na základě ohledů na speciální potřeby dětí mateřské školy téže třídy.

Teoretická část

1 Pojetí výtvarné výchovy

1.1 Výtvarná výchova a společnost

Jak je v reálném prostředí tento školní předmět chápán? Dochází k uplatnění teorie v praxi a je vůbec tento předmět potřebný? Společnost a její vývoj zrcadlí i vývoj výtvarné výchovy, jakožto nositele kultury. To, kam společnost spěje a jak uvažuje, se odráží v produkci výtvarného umění. Stejně jako společnost dynamicky zrychluje, podílí se na tempu výtvarného umění, filosofického pojmání předmětu a jeho pedagogických východisek. Desítky učitelů a odborníků z řad teoretiků se snaží rozšiřovat nová výtvarná a pedagogická východiska. Středem zájmu se stávají diskuze o projektovém vyučování a stále se hledá ta správná cesta k edukaci. Při pojmech jako je umění, kultura a vzdělání se spustí řetězec asociací, společensky vysoko nastavených hodnot, skutečná situace uplatňování těchto vznešených pojmů je ale jiná než ona očekávání. (Roeselová, 1997, Fulková, 2008)

V samotné praxi pojmy umění, vzdělání a jejich specifické spojení nacházíme ve výtvarné výchově. Za současných podmínek nastavení edukačního systému v ČR zastává Výtvarná výchova úlohu předmětu, který prozatím jako jediný zprostředkovává orientaci v kultuře a oblasti výtvarného umění, avšak minimum společnosti vnímá tento vyučovaný předmět skrze tyto nároky. Ani v dnešní době každodenní přesycenosti produktů vizuálního průmyslu nepřipouštíme výtvarné výchově větší hodnotu než jako relaxačnímu předmětu. (Fulková, 2008)

1.2 Očekávání od výtvarné výchovy

Jak k výtvarné výchově přistupovat? Tyto otázky řeší Hazuková ve své knize Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání:

Otázky, které si učitelka klade při přípravě: Co budu dělat? Jakou činnost mám vybrat? Proč tuto činnost budu dělat? Pro koho je tato výtvarná činnost určena? Jak budu

zvolenou výtvarnou činnost dělat? Proč vybírám právě tyto prostředky realizace plánované činnosti? (Hazuková, 2011, s. 30)

V rámci publikovaných pedagogických zkušeností, komentářů a výtvarných výpovědí vztahujících se k obrazům, nebo obecněji chápáno, k vizuálně vnímaným předmětům nebo jevům a následně tedy k jejich funkcím a jejich významu, je třeba reagovat na sílící vlivy současných teoretických tendencí v oboru. Přitom výtvarné vzdělání je dostupné přímo v galeriích a muzeích, které již nabízejí aktivní edukační programy. Užívat již vytvořené a diskutované soubory výtvarných řad a projektů, v kterých se nabízí uplatnění velké širší možnosti výtvarné výchovy. Existuje již mnoho dostupných publikací, které seznamují pedagogy s obrovským spektrem způsobů, jimiž lze výtvarnou látku uchopit. Jedním z dalších řešení je přijmout vznikající interdisciplinární a integrativní přístupy v současných výchovných směrech. K výtvarné výchově můžeme také přistupovat rozšířením témat a provázaností s možnými kontexty, které dávají prostor pro náhled, jak přes tyto prostředky výtvarná výchova přesahuje vlastní hranice. Je potřeba přijmout již existující, ale stále do praxe málo uvedené významné vztahy výtvarné výchovy, které jsou silnými výchovnými prostředky k celé sféře vzdělávání, a stávají se v rukách vzdělaného pedagoga nástrojem poznání a výchovy v oblasti umělecké, ale také tvůrčí, kulturní, komunikativní, vizuální a sociální, tedy předmětem, kterým v systému všeobecného základního vzdělání má výtvarná výchova být. (Fulková, 2008)

1.3 Přístupy k výtvarné výchově

Není divu. Tak jak se komplikuje lidský svět, stalo se mnohdy složitým a náročným i umění. Proto je potřeba umělecká díla pozorně vnímat a přemýšlet o nich. A také o nich něco vědět. (Kovář, Navrátil, 2016 s. 9)

Učitel by tedy měl užívat již vytvořené a diskutované soubory výtvarných řad a projektů, v kterých se nabízí uplatnění velké širší možnosti výtvarné výchovy. Existuje již mnoho dostupných publikací seznamující pedagogy s obrovským spektrem způsobů, jimiž lze výtvarnou látku uchopit, a přijmout tak vznikající interdisciplinární a integrativní přístupy v současných výchovných směrech. Dochází tak k obohacení o další témata a je

třeba navázat na vytvořené kontexty, které dávají prostor pro náhled, jak přes tyto prostředky výtvarná výchova přesahuje vlastní hranice. Je potřeba přijmout již existující, ale stále do praxe málo uvedené významné vztahy výtvarné výchovy, které jsou silným výchovným prostředkem k celé sféře vzdělávání a stávají se tak v rukách vzdělaného pedagoga hodnotným nástrojem vzdělání. (Roeselová, 1997)

Ministerstvem garantovaný předmět Výtvarná výchova zajišťuje přípravu učitelů na tento předmět. Výtvarná výchova je tedy disciplínou s příslušnými obsahy definovanými a potvrzenými. Evropské výzkumy v oblasti kultury umění a vzdělávání uvádějí, že umění je poměrně marginální stejně jako vzdělávání samo, a to na všech jeho úrovních.

Pedagogická práce učitelů by měla odrážet nejen jejich výtvarnou fantazii, ale především aplikovatelnost propojení jejich znalostí a vědomostí. Ideálem jsou učitelé, kteří nalézají své poslání a naplnění v roli průvodce, který dětem zprostředkovává vše poutavé, krásné a moudré, co se mu v jeho očích zdá být přínosné ze všech podmětů, které zatím přijal. Přínosem může být pouze pedagog vzdělaný a empatický, citlivý se znalostí teorie. Výchova a vzdělání by mělo vést ve výtvarné výchově k prohlubování vnímání a vzbuzovat zájem o poznání. Podporovat zájem zjišťovat jaké je místo člověka v různých kontextech jeho existence a výtvarně ho vyjádřit. Snažit se proces osvojování dovedností hravým a přitažlivým, který oslovuje nejen děti, ale každého vnímavého člověka otevřeného poznání. (Fulková, 2008, Roeselová, 1997)

Děti již v předškolním věku jsou velmi vnímavé a v rámci hodin výtvarné výchovy nebo školního prostředí bychom je měli obklopovat díly výtvarného umění, volit i výchovné a vzdělávací pomůcky, využít možností návštěvy výstav a galerií, účastnit s ohledem na požadavky, které od výtvarné výchovy společnost má.

Hledáme-li v rámci vědeckých disciplín místo, kam situovat teorie výtvarné výchovy, nastane trochu potíže. Teorie výtvarné výchovy bude vždy odvozovat svůj charakter i metodologii od vlastního vztahového pole jeho aktérů a problémů, které zkoumá – vždy se bude pohybovat v rámci oboru sociálního, pedagogického, kulturního, uměnovědného a v kontextech převládajících vlivných dobových metodologií. A protože zde působí řada vlivů, které determinují povahu výtvarného oboru, nemůžeme nebrat v

potaz sympatie jistých výsledků výzkumů, které podporují interdisciplinární charakter. (Fulková, 2008)

Pokud budeme volit osvědčenou cestu, kterou nám odborníci výtvarné výchovy nastiňují, můžeme dostát požadavků na kulturní výchovu a předávání estetických hodnot, tedy podporovat v jedincích individuální přístup a citlivost k estetice a vést k obohacení o vnímání výtvarného projevu, inspirovati děti a motivovat. Podpora zpřístupnění různých forem výtvarného umění by měla být pro vyučující stěžejní.

Přístup teoretiků umění a uměleckých institucí v poslední době opouští výsadní pozici diktátu hodnot a statusu uměleckého díla. Jejich vliv je však stále určující. Stále přetrvává problematika, jak přijímat názor společnosti, jak se vypořádat s obsahem obrazových sdělení, a jak přistupovat k těm, kteří se odlišují od ikonografické praxe. Jedním z přístupů je nabídnout prostor ve vizuální produkci i těm, kteří ho dosud neměli a takzvaným neprofesionálům a dát prostor dětské výtvarné produkci. Výtvarná (vizuální) výpověď je často mylně chápána, a to i odborníky na vzdělávací systémy, jen jako "ilustrace", jako doslovný protějšek verbálního sdělení, které má dominantní pozici. (Fulková, 2008)

Přestože je současná kultura v nejširším slova smyslu kulturou vizuální a jsme obklopeni produkcí pro reklamu, televizi, časopisy, atd. a jsou zde možnosti manipulace a množství obrazových sdělení. Stále přetrvává obecná představa, že obrazy by měly být bez problémů čitelnými reprezentanty reality. Slepou produkcí hotových líbivých vzorů, nevzniká výtvarný výraz prožitku nebo názoru. Pokud například dítě překresluje ilustraci svého oblíbeného hrdiny z populární pohádky, vyjadřuje pohled autora, výtvarníka, který tvoří kreslené filmy pro děti. Pak se projeví ve vyjadřovacích prostředcích dítěte převážně znaky projevu dospělého člověka a nesoulad výtvarné formy dítěte a cizího zásahu. To má vliv do budoucnosti, dítě má pak problém se z této výtvarné polohy vyjadřování skrze jemu příjemnou zjednodušenou formu vymanit. Vnímání a přemýšlení je zacykleno bezpředmětným opakováním ideových vzorů a nedojde k rozvoji autentickému projevu. (Roeselová, 1997, Fulková, 2008)

Vyvstává tedy otázka, jak ztvárnit potřebný obrazový materiál pro předškolní děti s poruchami nebo speciálními potřebami. Je tedy třeba držet se ikonografické praxe nebo lze získané teoretické vědomosti přenést do užité praxe?

Řešit tyto otázky můžeme dvěma směry založenými na rozdílném pojetí cílů výtvarné výchovy. Budeme-li cílit na rozvoj vrozených dispozic jakéhokoliv žáka, půjdeme cestou podněcování zájmu o vytvoření vlastního pohledu na svět, učit děti samostatně uvažovat a vnímavě zkoumat. Podněcovat estetické vnímání a výtvarný jazyk, přístup osvojování postupů s využitím zkušeností. Druhý přístup se zaměřuje více na výtvarné dovednosti žáků.(Roeselová,1997, Fulková, 2008)

2 Děti se speciálními potřebami

Pro vhodnou volbu pracovních úloh a výběr vizuálního jazyka je třeba se dobře seznámit s postiženími, které děti ve třídě MŠ mají, aby pracovní sešit oslovil co nejširší spektrum žáků a vyhovoval co nejvíce potřebám. Co je to mentální postižení a mentální retardace? Termíny jsou vnímány synonymně, přesto je třeba brát ohled v jejich užití. Termín mentální retardace označuje opožděnost mentálního a rozumového vývoje, pojmenování „retardace“ však společnost vnímá jako negativně zabarvený, přesto se s ním setkáme v případě diagnostiky. Je ale vhodnější užívat označení „mentální postižení“. Při odborném zkoumání se doporučuje užít Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF= ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health). (Bazalová, 2014)

Dodržování správného pojmenování je v poslední době velmi diskutovaná záležitost i s přispěním v aktuálně řešené inkluzi školství, zapomínat by se, ale nemělo na to, že cílem je, aby pojmenování nepřinášelo takto označovaným osobám žádné negativní dopady. Vezmeme-li v potaz třeba dítě s mentálním postižením, nelze ho přirovnávat k zdravému dítěti mladšího školního věku, nejedná se totiž o časové opoždění vývoje, ale jde o strukturální vývojové změny. (Bazalová, 2014)

2.1 Dítě s mentálním postižením a podpora jeho rozvoje

Při tvorbě pracovního sešitu je tedy zapotřebí vzít v potaz předchozí informace a nezakládat výukové cíle pouze na snížení věkového určení. U mentálního postižení se jedná o postižení trvalé, které nelze vyléčit, ale nabídnutím vhodných postupů může dojít ke zlepšení stavu. U mentálního postižení jde o snížení intelektu, projevuje se také u kognitivního vnímání, v řečové dovednosti, motorice a v sociální složce osobnosti. Zásadní je tedy vliv na proces učení, poznání a orientace ve světě. Postižení bývá vrozené, anebo časně získané, kolem dvou let se dá již diagnostikovat demence. (Bazalová, 2014)

2.1.1 Kognitivní funkce

Kognitivními funkcemi označujeme vnímání, myšlení, paměť, pozornost, syntézu a analýzu spolu s logickým uvažováním, schopností vnímat abstrakci, také nabyté vědomosti a dle některých sem lze řadit také vizuomotoriku, grafomotoriku a smyslové vnímání. U dětí s mentálním postižením je přirozený vývoj nabýváním nových zkušeností a poznatků znevýhodněn. Při intervenci se musí dbát na strukturovanost učiva, vhodně zvolené tempo a periodicitu, brát ohled na schopnost dítěte dlouhodobě se soustředit. (Jucovičová, Žáčková, 2008, Bazalová, 2014)

2.1.2 Motorika

Každý jedinec užívá jemné a hrubé motoriky. K motorice řadíme také koordinaci pohybů, vizuomotoriku, případně i lateralitu. V případě mentálního postižení je ovlivněn vývoj psychomotoriky, v případě těžkého mentálního postižení je omezen. Při práci s těmito osobami se doporučuje využívat tzv. Vojtovy metody. Tento typ intervence má vysokou úspěšnost, rozvíjí hrubou motoriku, využívá polohování, snaží se zabránit deformitám a proleženinám, zaměřuje se na dýchací ústrojí a krevní oběh. Dále využíváme bazální stimulace, podporu lezení a užití pomůcek jako jsou pohybové hračky a hračky se zvukovým efektem. Zde pro rozvoj koordinace oka a ruky využíváme akustických předmětů. Veškeré kompenzační pomůcky usnadňují jakýkoliv nácvik. Učitelé mohou využít pomůcek určených pro běžnou populaci, ale největší efektivitu a šetření času přináší pomůcky přímo zaměřené na tyto handicap. (Bazalová, 2014)

2.1.3 Hrubá motorika

Hrubou motoriku nejlépe rozvíjíme při aktivitách jako je chůze, běh, hry s míčem, jízda na kole, koloběžce, nebo jiných hrách podobného typu.

2.1.4 Jemná motorika

Jemná motorika obsahuje pohyblivost malých svalových skupin. Jedná se tedy o pohyby rukou, mimických svalů, mluvidel – nazýváme jí oromotorika. Procvičovat ji lze zejména při sebeobslužných činnostech, jako jsou oblékání zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, oblékání panenek. Ve třídě je pak můžeme využít u rukodělných činností od modelování, práce s různým materiálem, skládačkami, korálky, vystřihování, lepení, skládání, malování, barvení. Rozvoj hrubé motoriky jsem již několikrát zmínila, nicméně prakticky ji má praktická práce neobsahuje. Je nedílnou součástí rozvoje motoriky. V mém případě půjde o vystřihovánky, manipulaci dětí s nůžkami, pastelkami a lepidlem. Konkrétní cíle tohoto cvičení naleznete v praktické části. (Bazalová, 2014)

2.1.5 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání začíná v prenatálním období a skrze zrak získáváme po celý život velké množství informací. Díky zraku se orientujeme v okolí a jeho neúplné zastoupení u dítěte má velký vliv na jeho život. Dítě začíná předmět poznávat skrze znázornění přibližně na začátku batolecího období. V tuto dobu je pro něj vnímání obrazových materiálů velmi atraktivní. V předškolním věku dítě již rozeznává základní geometrické tvary a produkuje je v kresbě. Jeho obrázek se skládá ze dvou částí a kolem čtyř let je schopno řadit předměty dle velikosti a lépe identifikovat tvary. K tomu je zapotřebí vyvinuté zrakové vnímání, které ovlivňuje schopnost rozlišovat a úspěšně zvládat následně čtení a psaní. Před nástupem dítěte do školy je dítě schopno rozeznávat abstraktní postavy a symboly, je schopné obkreslovat tvary, slova a písmena, napodobovat tvary psaného textu. Ve věku šesti až sedmi let končí vývojové stádium očí a zrakové percepce. Dítě samo tvoří abstraktní symboly, je schopno si zapamatovat tvar a je připraveno k návyku na psaní a schopnosti číst. V případě zhoršeného zrakového vnímání je doporučeno, aby pedagog využil vlastních pracovních listů nebo využil pracovní listy zaměřené na toto postižení. Cvičení se nejčastěji opírají o základní rozpoznávání barev, přiřazování předmětu stejné barvy, třídění do skupin dle kritérií, efektivní je využití omalovánek. Nejprve cvičíme označení barev, ideálně v prostředí dítěti blízkému, při denních činnostech a postupně zvyšujeme nároky, až je dítě schopno rozlišit sytost barvy. Do nácviku je dobré zařadit

cvičení na prostorové vnímání na stránce. V posledním úkolu omalovánky lze obrazový materiál využít také k procvičování pojmu dole „nahore“, „vpředu“, „vzadu“, „uprostřed“. Pedagog pojmenovává předměty a vyžaduje po dětech správné označení a vyjádření, kde se předmět na obrázku nachází. Pro stupně obtížnosti lze využít i různá bludiště. Pro nácvik odlišení obrazů a pozadí se doporučuje využívat černobílého barevného strukturovaného nebo tečkovaného pozadí a dítě má za úkol vyhledat objekty. Ideální je pracovat s dostatečnou plochou - doporučené formáty A4 (minimálně) a dodržovat dostatečný odstup předmětů od sebe. (Bazalová, 2014)

Při práci s dětmi s mentálním postižením komunikace zahrnuje receptivní, expresivní, verbální i neverbální složku atd. Používáme zde termíny „symptomatické vady“ nebo „poruchy řeči“. Zhoršený projev řeči může být jedním z ukazatelů případného mentálního postižení, je ale třeba nejprve provést důsledné vyšetření sluchu a vyloučit sluchové vady. (Bazalová, 2014)

2.2 Rozdělení dle IQ

Pro lepší orientaci při práci jsem využila rozdělení dle IQ. Od 90 až 110 bodů je stav označován jako průměrný inteligenční kvocient, IQ 69 bodů a méně již značí mentální postižení, samozřejmě nelze určovat diagnózu pouze na základě IQ, je třeba zahrnout mnoho dalších faktorů, které se týkají i samotné osobnosti jedince. Lehké mentální postižení určuje především dědičnost a deprivace. Jedná se tedy o vlohy a IQ, nebezpečí je, že se takové děti často vyskytují v nepodnětném prostředí. Do věku tří let se objevují pouze lehké opoždění psychomotorického vývoje, do šesti let se pak projevují nápadnější deficity, které se týkají vývoje řeči, slovní zásoby, vady řeči a ovlivňují chuť a zájem mluvit. Stav je doprovázen nedostatkem zvědavosti dítě a to následně upadá v stereotypy. K diagnostice tohoto postižení nejčastěji dochází při nástupu do školy. Je to z důvodů, že nejvýrazněji se tyto faktory projeví právě při školní docházce. Jedná se o mechanické myšlení, schopnost logického myšlení, paměť schopnost analýzy a syntéz, vývoj jemné a hrubé motoriky. Postižení se týká také pohybové koordinace a rozvoje sociálních dovedností, projevů v emocionální oblasti (takzvaná afektivní labilita), impulzivnosti nebo

úzkosti a projevuje se zvýšená sugestibilita. V tomto případě hraje velkou roli rodinné prostředí při socializaci a rozvoji. (Bazalová, 2014)

2.3 Terminologie

2.3.1 Středně těžké mentální postižení

Středně těžké mentální postižení vzniká na základě poškození centrální nervové soustavy, nezpůsobuje ho dědičnost. Postihuje rozvoj myšlení a často je doprovázen dalšími vadami a onemocněními jako jsou mozková obrna, epilepsie, autismus. Projevy jsou zjednodušená řeč, velmi slabá slovní zásoba, jemná a hrubá motorika je zpomalená, dítě působí jako neobratné, problém s nekontrolovatelností pohybu a je neschopné jiných úkonů. U těchto dětí jen velmi nutně se zaměřit na samostatnost a sebeobsluhu. Častá je také emocionální labilita a nepřiměřené efektivní reakce a neschopnost řešení různých situací, chybí samostatnost. (Bazalová, 2014)

2.3.2 Těžká mentální postižení

Těžká mentální postižení mají původ genetický, projevy v psychomotorickém vývoji jsou výrazně opožděné, nastává pohybová neobratnost, kterou je třeba dlouhodobě cvičit a u těchto dětí je nutně se zaměřit na koordinaci pohybu. Postižení je doprovázeno somatickými vadami a příznaky celkového poškození centrálního nervového systému a často je doprovázeno dalšími postiženími, které zasahují především psychické procesy, poruchy pozornosti, rozvojové schopnosti komunikace. Dítě komunikaci omezuje pouze na jednoduchá slova, nebo dochází ke komunikaci pouze neverbálním způsobem. U těchto jedinců je porozumění větší, než jejich vyjadřovací schopnost. Častá je nestálost a impulzivnost, což může stěžovat práci s nimi, ale tyto děti velmi dobře vnímají blízké osoby a při dlouhodobém nácviku zvládají ovládat základní hygienické návyky, sebeobsluhu, avšak vše je velmi individuální. U těchto dětí je nutná celoživotní podpora. (Bazalová, 2014)

2.3.3 Hluboké mentální postižení

Hluboké mentální postižení je velmi těžké celkové poškození organismu, u kterého dochází k postupnému selhávání a to následkem přidružených chorob srdce či plic nebo dalších orgánů, často doprovázena poškozením zraku nebo sluchu. Děti v tomto stavu jsou imobilní, s omezenou motorikou a mají stereotypní automatické pohyby. Tyto děti povětšinou nejsou schopny sebeobsluhy. Musí být tedy zajištěn příjem potravy a základní hygienické návyky. Komunikace s těmito dětmi probíhá artikulovanými hlasovými projevy nebo vůbec. Komunikace jsou schopny v některých případech formou grimas. Dlouhodobým učením lze dosáhnout porozumění jednotlivých požadavků, avšak děti své blízké nebo okolí nepoznávají. Afektivní sféra je porušená. Může se objevovat i sebepoškozování. Ke vzdělávání může docházet v základní škole speciální nebo individuálně, je však nutná celoživotní péče. (Bazalová, 2014)

2.3.4 Demence

Demence je stav, který není vrozený nebo získaný, ale vzniká po druhém roce věku dítěte a to zastavením nebo rozpadem normálního mentálního vývoje. Příčiny jsou podobné jako u mentálního postižení. Bývá to tedy nemoc nebo úraz mozku, případně nádory nebo intoxikace. Avšak mentální postižení má progresivní charakter, většinou nastává postupné zhoršování symptomů a postihuje složky osobnosti různorodě, některé mechanismy mentálních funkcí jsou tedy poškozeny, jiné zachovány. Demence se tedy projevuje jako porucha krátkodobé paměti, narušení orientace v prostoru, celková dezorientace, narušená komunikace, úsudek nebo schopnost abstraktního myšlení. Postihuje také pozornost, motivaci, emoce a objeví se apatie. Výsledkem je degradace osobnosti, typů demencí je mnoho a dělíme je dle různých kritérií, například: primárně degenerativní Alzheimerova choroba, ischemicko-vaskulární a symptomatické – sekundární. (Bazalová, 2014)

2.3.5 Downův syndrom

Syndromy spojené s mentálním postižením mohou být například Downův syndrom. Je příčinou chromozomální aberací, trisomií 21. chromozomu. (Bazalová, 2014) Mezi znaky Downova syndromu patří typický vzhled: kulaté a ploché rysy tváře, tzv. bilaterální epikantus způsobující zešíkmený vzhled očí, menší vzrůst, širší a mohutnější krk, volnější klouby, kratší ruce a prsty, někdy jediná rýha přes dlaň, hypotonie, srdeční vady, smyslové vady, kožní problémy, narušená komunikace, sklon k nadváze a nižší rozumové schopnosti. (Bazalová, 2014, s. 28-29) Nejčastěji se jedná o středně těžkou mentální retardaci. Po emociální a sociální stránce jsou děti v pořádku a vývoj probíhá v obdobích progresu a stagnace. Důležité je prostředí a intenzita intervence. Doporučené je inkluzivní vzdělávání v běžných školách a intenzivní podpora v rodině. Mnoho lidí s Downovým syndromem se snaží veřejnosti prezentovat své úspěchy. Lidé s Downovým syndromem se mohou stát vrcholovými sportovci, umělci a plnohodnotně se zařazují do společnosti. (Bazalová, 2014)

2.3.6 Poruch autistického spektra

Byl zaznamenán rapidní nárůst výskytu poruch autistického spektra a to v celosvětovém měřítku. Toto spektrum poruch se projevuje u každého jedince v různé míře. Postupem času se projevy mění, proto je nutné mít k dítěti individuální přístup. Jedná se o neurovývojové onemocnění na neurologickém podkladě. Porucha autistického spektra je řazena k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje. Tato porucha je trvalá. Projevy u každého dítěte jsou nevyrovnané, dítě trpí postižením intelektu v různém rozsahu, nejběžnější je středně těžká mentální retardace. (Bazalová, 2014)

2.3.7 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom má intelekt v normě nebo je dokonce nadprůměrný. Vyskytuje se více u mužů než u žen a lidé s tímto postižením vyhodnocují informace jiným způsobem než běžná populace. Jejich vnímání je přísně logické a realistické. Problematika se týká komunikace, sociálního chování a imaginace spojené se stereotypním záběrem

zájmu a projevům. Dítě se projevuje repetitivním a nutkavým chováním. Projevy mohou být svlékání, chození po špičkách, točení věcmi nebo nutkavé řazení předmětu do řad, olizování nebo sbírání předmětů, plivání, nebo verbální rituály. Dalšími znaky je precitlivělost na zvuky, případně se objevuje sebepoškozování, například škrábání se do krve, bouchání do hlavy. (Bazalová, 2014)

Další syndromy, s kterými se při práci s mentálně postiženými dětmi můžeme setkat je například Prader - Willi syndrom, genetická trvalá porucha, ovlivňující vývoj nervů s nedostatečnou funkcí hypotalamu. Příznaky jsou různé a proměnlivé. Jedná se o obezitu, s ní spojené zvýšené množství tuku, slabší pigmentace, hypotonie a charakteristické rysy v obličeji. U jedinců je narušen sexuální vývoj, změna a chování. Dochází k drobnému sebepoškozování, problémům se spánkem, dotyčný má podprůměrnou inteligenci nebo lehké mentální postižení. (Bazalová, 2014)

2.3.8 Angelmanův syndrom

Angelmanův syndrom - syndrom takzvaného Šťastného dítěte. Jde o neléčitelnou poruchu, avšak lze projevy potlačovat. Výskyt je velmi vzácný, často je syndrom zaměněn za mozkovou obrnu nebo poruchu autistického spektra. Diagnózu lze stanovit až mezi třetím a sedmým rokem života. Projevy jsou neschopnost řeči, opožděný psychomotorický vývoj, zhoršená schopnost pohybu a chůze. Postižený trpí zvláštním chováním, jeví se jako šťastný s dobrou náladou, mává a tleská rukama. Často trpí epilepsií, hyperaktivitou či nespavostí. Inteligence bývá v pásmu těžké mentální retardace. (Bazalová, 2014)

2.4 Podpora rozvoje dítěte s mentálním postižením

Základem je diagnostika a intervence. Diagnostika cílí na intelekt a adaptivní návyky. Využívá se prostředků, které slouží i pro standardní populaci, ale užívá se individuálně s ohledem na mentální postižení dětí. V potaz je třeba brát více aspektů - například prostředí. Náročnější je diagnostika u dětí s těžkým a kombinovaným postižením. Pro ně se využívá jiných nástrojů. Při práci s dětmi s mentálním postižením musíme zohlednit různé stupně a typy postižení. Přestože je lze definovat a některé mají

podobné rysy, liší se případ od případu. Proto je třeba přistupovat k nim individuálně. (Bazalová, 2014)

Dále posuzujeme vlivy vnějšího prostředí a osobnost dítěte s mentálním postižením. Obecně lze rozvíjet u většiny mentálních postižení jednotlivé oblasti následovně: řeč a slovní zásobu pomocí zpěvu, básniček a pohádek, jemnou motoriku běžnými aktivitami jako je zavazování tkaniček, zapínání zipů, práce s drobnými předměty a modelování. Dále grafomotorickou kresbou, omalovánkami a cvičením na správný úchop tužky. Proto ve své práci cílím především na grafomotorická cvičení. Pro sluchové vnímání je dobré cvičit rytmus, hru se slovy a citlivost na zvuky. U zrakového vnímání je potřeba se zaměřit na citlivost barvy, cvičení v třídění různých předmětů a užití pomůcek jako je pexeso, puzzle, skládačky aj. Prostorovou orientaci je možné rozvíjet mnoha způsoby - fakticky v reálném prostředí, ale i pomocí obrazových materiálů. U časové orientace je třeba dětem vštípit základní pojmy jako je včera, dnes, zítra, atd. Pro rozvoj myšlení můžeme zvolit z obsáhlé škály způsobů. Od seskupování předmětů stejných vlastností nebo jakákoliv cvičení takto zaměřená. (Bazalová, 2014)

Tento přístup konkrétně řeším v jednom z úkolů své praktické práce. Na přání vedoucí třídy MŠ se cvičení vztahuje ke správnému třídění a přiřazování atributů konkrétního zaměstnání nebo dovednosti.

Pro matematické schopnosti je nutné procvičovat číselnou řadu, pořadí a míru (více, méně, stejně). Cviky na paměť a pozornost cvičit říkadly, písničkami a vyprávěním příběhů. (Bazalová, 2014)

Je nutné nezapomínat a věnovat pozornost společenskému chování těchto dětí a sociálním návykům (poprosit, poděkovat, pozdravit). Dítě by mělo znát své jméno, bydliště a mělo by být schopné zařídit drobný úkon. S tím souvisí základní samostatnost. Myšleno tím je, aby se dítě bylo schopno samo obléknout, zvládalo základy stolování a hygieny. Postižené děti si často svůj handicap uvědomují. Při setkání s neúspěchem se chovají uzavřeně nebo naopak agresivně. Rozhodně však neúspěch vnímají. (Bazalová, 2014)

Kognitivními funkcemi označujeme vnímání, myšlení, paměť, pozornost, syntézu a analýzu spolu s logickým uvažováním, schopností vnímat abstrakci, také nabyté vědomosti a lze sem zařadit také vizuomotoriku, grafomotoriku a smyslové vnímání. U dětí s mentálním postižením je přirozený vývoj nabýváním nových zkušeností a poznatků znevýhodněn. Při intervenci se musí dbát na strukturovanost učiva, vhodně zvolené tempo a periodicitu, brát ohled na schopnost dítěte dlouhodobě se soustředit. (Bazalová, 2014)

Na příkladu si uvedeme vhodné postupy při práci s dětmi s autismem:

Nejprve je nutné stanovit si cíle, zajistit kompetentního edukátora a určit vhodné metody práce. Například u motoriky se doporučuje nácvik chůze v nerovném terénu, vybírat přiměřené překážky a motivovat děti k dalším činnostem, např. jízdě na odrážedle. Do hodiny je třeba zahrnout grafomotorické cviky, užívat pomůcek jako jsou stavebnice, podporovat aktivity skládáním a tříděním, při rozvoji řeči užívat zpěvu, říkadel a komunikovat s dětmi pomocí vizuálních materiálů nebo slovní výrazy propojit s gesty (zde je nutné dodržet unifikovanost pro jednotlivá gesta). Děti je nutné vést k samoobsluze (základní hygienické návyky, potřeby a dovednosti). (Bazalová, 2014)

Pro děti s autismem je velmi zásadní dodržovat denní režim a zvyklosti. Změny promyšleně zařazovat postupně, po částech. Práci v kolektivu dětem nevnučovat a dát jim příležitost zapojit se dle vlastního zájmu. Pro jakoukoliv činnost s dítětem s autismem je nutné vytvořit bezpečné a klidné místo. K elementárním dovednostem patří rozpoznání vlastních předmětů osobní hygieny, ošacení, úložných prostor nebo lůžkovin. Velmi užitečnou pomůckou při práci s dětmi v mateřské škole je tabule s vizuálními pomůckami, které pomáhají dítěti k pochopení struktury dne v mateřské škole. Ve sledované třídě byl velmi dobře identifikovatelný odborný individuální přístup pedagoga, který se projevil na výběru obrazových materiálů a atributů určených ke komunikaci s dětmi. (Bazalová, 2014)

3 Dětská ilustrace

Při tvorbě dětské ilustrace je třeba brát ohled na tyto funkce: vliv na rozvoj psychických procesů a kvalit, rozvoj poznání, uvedení dítěte do světa výtvarného umění, obohacení prožitků, k nimž řadí i libost a citové uvolnění při vnímání ilustrace. Kompenzační, či dokonce terapeutické funkce umění. (Holešovský, 1977, s. 21)

Z globálního hlediska zastává ilustrace funkci nositele společenských hodnot a národní kultury. Jsou znát jisté znaky rozdílnosti mezi funkcí ilustrace u národa, který nemá rozvinutý svůj knižní jazyk a národa, jehož kultura se vyvíjela staletí. Rozdílně autoři řeší přístup k ilustraci pro nečtenáře, poezii, beletrii, ilustraci knihy zaměřenou na umělekonaučnou nebo populární vědu atd. Již několik generací je znát snaha narušit dokumentační styl obrazových materiálů a užít ilustrací uměleckých. Tento vstup zaznamenali učebnice literární, hudební a výtvarné výchovy, učebnice vlastivědy, dějepisu a zeměpisu, umělecko naučné knihy atd.

Klasická tvorba pro děti se drží tradičních uměleckých hodnot, dodržuje mravní a společenské zásady a konvence. Na jedné straně to jsou hodnoty společnosti, kterým věří a má zájem na jejich vštěpování dětem. V důsledku je to ale převážně kniha nebo obsah, ke kterému je ilustrace spjatá, která určuje, jak společnost ilustrativní obsah vnímá. Uvědomme si, jaký vliv na nás měly učební pomůcky, jejich obsah a jakou stopu v každém z nás zanechali jejich ilustrace nebo zajímavý obrazový materiál. Až ikonický na děti v předškolním věku a školním věku působí předkládané vizuální styly. Každá generace má například svůj slabikář a dodnes si každý zřejmě vybaví obrázky z toho, který sám zažil. (Holešovský, 1977)

3.1 Principy tvorby dětské ilustrace

Tvorba ilustrace pro děti je systematizovaná s cílem na kulturní rozvoj. V současné době vývoj přispívá k rozvoji tohoto vědního oboru. Tvorba je založena na třech základních principech:

- 1) Propojení vytvořené ilustrace a její recepce.

2) Přistupuje k tvorbě skrze vztah poznání textu knihy a ilustrace.

3) Propojuje estetické hledisko s umělecko-teoretickým, psychologickým, sociologickým a pedagogickým.

(Holešovský, 1977)

Touto cestou jsem se vydala při tvorbě obrazového materiálu pro pracovní sešit určený dětem s mentálním postižením. Jedna z hlavních otázek byla jaké působení a přínos budou ilustrace na děti mít.

Po vzoru předních ilustrátorů jsem se držela tohoto zadání. Autoři dětské ilustrace tyto nároky respektují. Je však velmi naddimenzovaný požadavek, aby autor dostál specifických psychologických hypotéz nebo absolvoval výzkum dětské recepce. (Holešovský, 1977)

U produkce pro děti s mentálním postižením je však nutné znát základní postupy a požadavky pro vhodné řešení potřeb těchto dětí. Svou praktickou část stavím především na letité praxi pedagogického pracovníka MŠ Diakonie - vyučující ve třídě, pro kterou je vytvořený pracovní sešit určen. Její znalosti pro mě byly při tvorbě zásadní, s ohledem na mé dosavadní vzdělání zaměřené pouze na výtvarnou výchovu a pedagogiku.

Tvorba ilustrátora, tedy jeho dílo, cílí vždy na určitý okruh diváků intuitivně, tedy řeší stránku psychologickou a recepci. Dnes je veškerá tvorba pro děti hodnocená z pohledu vztahu ilustrace a textu, protože právě ten je určující pro obsah. Tento vztah, tedy jeho povaha, je samozřejmě ovlivněná vývojem uměleckých proudů, teorií a názoru. Není třeba doslovně vyobrazovat text, ale jde o velmi složité propojení uměleckého slova a obrazu. V tvorbě autorů se můžeme setkat s projevy koncepcí kognitivních až po projevy navazující na soudobé umělecké tendence, obrazy, grafiku nebo malířskou tvorbu. (Holešovský, 1977)

Dalším principem užívaným při dětské ilustrátorské tvorbě je spojení umění a dalších společenských věd, tedy propojení umění psychologie, sociologie a pedagogiky. Způsob uvedené tvorby přispívá k rozvinutí dětské ilustrace jako vědní disciplíny. Tato

nová vědní disciplína se setkává s problematikou konzervatismu, ale dovoluji si říci, že ji již velmi překonává. (Holešovský, 1977)

Proces vnímání dětské ilustrace lze přirovnat k objevování. Tento zážitek je ovlivněn různými faktory, které ideálně mohou pomoci dítěti, aby našlo, co má nalézt. Tedy rozvíjet jeho smyslovou vnímavost, podpořit získané znalosti, pochopit text a estetické vnímání. (Holešovský, 1977)

Obrazový doprovod pracovního sešitu by měl být nejen didaktickou pomůckou, ale i uměleckým výtvarným dílem a přinášet dítěti vjem kulturní úrovně, vytvářet názor na umělecká díla, toleranci, umělecký vkus, rozvíjet představivost, tvořivost a pomoci utvářet postoje. Velmi dobře jsem si vědoma individuality každého dítěte v přijímání obrazových vjemů a v práci jsem se snažila zahrnout i vlivy specifických poruch, kterými děti ve třídě MŠ disponují. Při vytváření jsem brala v potaz vliv smyslového vnímání, zjišťovali jsme vhodnou dominantu barevnosti a tónů pro ilustrace a výtvarnou líbivost dětí tak, aby je ilustrace zaujaly, motivovaly a inspirovaly k dokončení zadaných úkolů v pracovním sešitě.

Určující je věk dítěte a žánr, pro který je ilustrace určena. Řeší dětské vnímání a přijímání výtvarných prostředků v návaznosti na citové a rozumové procesy, mravní stránku ilustrací a potenciál podílu na poznávání světa, vliv na zájmy dítěte a obohacování vnitřního vnímání dítěte a jeho prožitků. Poutavost ilustrace je důležitou podmínkou při tvorbě pro děti. Takzvaná líbivost dává do rukou ilustrace trumfy v podobě pocitu uvolnění, obohacování hodnot a podněcování k aktivitě dětí v případě pracovního sešitu. Dodnes přetrvává otázka míry uplatnění výtvarného umění a naplnění potřeb dítěte - jak moc prosadit tvůrčí svobodu autora? Cílem by mělo být zajímavé a vhodné propojení umění (současného, ideálně vysoce hodnoceného z uměleckého hlediska). Další ze základních kvalit ilustrace pro děti by měla být snaha posouvat její cílové roviny. Tedy k tomu, aby se mohla nerušeně rozvíjet, je zapotřebí stálý přísun nových hledisek a hledání výrazu, a to i za předpokladu, že by nevedly k naplnění. I toto odvětví by tedy mělo být otevřené experimentům. (Holešovský, 1977)

Požadavek plodného, odvážného experimentu neplatí pouze pro ilustraci pro děti, nýbrž pro celé umění a mnohem širě, měl by platit pro veškerou duševní činnost lidskou. (Holšovský, 1977, s. 23)

Výjimečnost je jedním z rysů tvořivosti, dojdeme-li k názoru, že pro společnost je originalita hlediskem důležitým, potřebujeme objevovat a nalézat. Tvořivost je sama o sobě hlavním rysem osobnosti, výchova a tvořivost není možná bez metod, které objevování podporují. Samozřejmě je třeba brát ohled na tuto potřebu, ale spor mezi experimentem a jeho hranicemi by měl vyústit v řešení, jakou úlohu může mít experiment dětské ilustrace a jak může být přínosný. (Holešovský, 1977)

Metod hledání správného pojetí takto určených ilustrací přibývá na základě funkcí, které od nich očekáváme. Ty nabývají dle požadavků společnosti. Jednou z metod je aplikace cílů estetické výchovy a zmíněných potřeb společnosti, metoda diskuze zahrnuje polemiku s klasickými názory a případně jejich oponenty. Další zde řeší umění vodné pro děti ve vztahu mezi literaturou a výtvarným uměním určeným pro děti a spojení ilustrace s jinými věcmi, jinými druhy umění. Metoda kontrastu využívá rozdíl, který dialekticky rozšiřuje a vyrovnává tak přístup analogie. Samozřejmě přístupy se kombinují a využívají vždy to nejvýhodnější řešení. Užití metodologie v rámci těchto funkcí ilustrace pro děti z hlediska přesahujících aspektů je náročné, přesto tvorba pro děti nese jisté podmínky. Za prvé je třeba brát v potaz věkové určení, tedy vyobrazování od konkrétního myšlení a chápání po abstraktní. Dále je třeba vnímat roli ilustrace jakožto nositele estetického vzoru pro dítě. Také musíme zahrnout střed syntézy vnímání ilustrace a vlastních výtvarných hodnot dětí. V rozporu s estetickými procesy a metodickými postupy, tedy rozdíl mezi dítětem a dospělým, tvorbu podmiňuje i specifická úloha fantazie a intuice dětského vnímání. (Holešovský, 1977)

Všechny tyto podmínky v mé práci dále podmiňují speciální potřeby dětí s

mentálním postižením. Tvorba dětské ilustrace by měla v každém případě vést k rozvoji dětské osobnosti. Míra působnosti vzdělávací funkce ilustrace, nebo obrazové tvorby pro děti, by měla cílit na rozvoj poznání a měla by obsahovat i vlastní proces recepce kvalit (citových a logických). Další podmínkou je preference, případná dominance funkcí s námětem obsahu knihy pro děti. Obrazový materiál může hlavní záměr textu

obohatit, rozšířit, ale může i zcela pozměnit. Díky tomu se můžeme setkat s různým výrazovým výtvarným ztvárněním i téhož literární díla. V rámci tvorby principy nemají meze a tvorba proniká do neobvyklých technik ilustrace pro děti. Funkce této tvorby je dialektická, neotická, poznávací, umělecká, prakticky užitá, ekvivalentní, nezávislá. Každá podmínka tvorby by měla nést funkci, která by se měla řídit nějakým principem. Nelze opomenout subjektivitu dětí, jejich jedinečnost a osobní přístup. Vezmeme-li v potaz specifika dětí s postižením, tyto podmínky se ještě více komplikují. (Holešovský, 1977)

3.2 Vybraní umělci dětské ilustrace

Nejčastěji se uvádí za představitele počátků dětské ilustrace dílo *Orbis pictus* z roku 165, jedná se o specifické obrázkové pojetí knihy pro děti Jana Amose Komenského, které využívá významu obrazového doprovodu jako didaktické pomůcky. Na přelomu 19. a 20. stol se do oblasti umění dětské ilustrace nesmazatelně vtiskly výtvořky Mikoláše Alše, jeho tvorba pro periodika, ilustrace lidových českých a moravských písní, v roce 1906 vydaný *Alšův Špalíček národních písní a říkadel. Slabikář, Domov, Pohádky, Rok na vsi a všem známé Staré pověsti české*. Významná iniciátorka nového estetického hnutí Zdenka Braunerová první známá česká malířka a grafička se zapsala do historie svým citlivým výtvarným zpracováním *Pohádky máje* (1897) Viléma Mrštíka navrhla obálku, iniciály až po koncovky. Označení první moderní stylově upravená kniha u nás dostali Broučci Jana Karafiáta s ilustracemi s ilustracemi Vojtěcha Preissiga. (Holešovský, 1977, Holešovský, 1989, Stehlíková, 1979)

Osobností dětské ilustrace s dekorativním pojetím je Adolf Kašpar zpracováním *Kytice z lidového básnictví Františka Bartoše* a ilustracemi k *Babičce Boženy Němcové*. Richard Laudy ilustrace pro školní dílo *Radosti malých* 1903. (Holešovský, 1977, Holešovský, 1989, Stehlíková, 1979)

Jako autory tvořící v meziválečném období bych okrajově zmínila Josefa Ladu. Na jeho tvorbu někteří nahlíží s nedůvěrou na kvalitativní stránku, z velkého výčtu bych uvedla *Pohádky naruby* 1939. (Holešovský, 1977, Holešovský, 1989, Stehlíková, 1979)

Jedním ze stěžejních představitelů dvacátých let je Josef Čapek a zde bych si dovolila uvést o jeho tvorbě více, protože se již lehce opírá o prvky, kterými jsem se inspirovala pro praktickou část.

Zpočátku využíval k ilustracím techniku linořezu, jak dokládají například Reynkovy Rybí šupiny (1927), Apollinairův Kacíř a spol. (1926) či Flaubertovo Pokušení svatého Antonína (1921) Ve druhé polovině dvacátých let přešel ke kresbě, postavené na primitivní výstavbě figur a jednoduchých liniích i barvách. Jeho ilustrace, využívající metaforickou zkratku a výtvarný vtip, můžeme nalézt ve vydání Bassovy Klapzubovy jedenáctky z roku 1926, Poláckově Edudantovi a Francimorovi (1933), Řezáčových knihách Poplach v Kovářské uličce (1934) a Kluci hurá za ním (1933), nebo také v českém překladu Grahamovy knihy Žabákova dobrodružství (1933). Kromě těchto ilustrací doplnil kresbami dětské knihy, které napsal jeho bratr Karel – Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívazek (1932) a Měl jsem psa a kočku (1939). (Havlíček, Neděla, 2010, s. 11-12)

Dále v dětské ilustraci přispěli Zdeněk Burian - Lovci mamutů 1936, Ondřej Sekora a část tvorby Františka Tichého v 30. letech pak charakterizuje tvorbu pro děti Jiří Trnka, Antonín Strnad, Adolf Zábranský. (Holešovský, 1977, Holešovský, 1989, Stehlíková, 1979)

Časově blíže jsou už zástupci jako Zdeněk Adla- šéfredaktora Mateřídoušky, Gabriel Filčík produkující v časopisech Sluníčko a Mateřídouška, Jan Kubiček a jeho omalovánky a skládačky s pedagogickým zaměřením. Miloš Noll a ilustracemi ke knihám Evy Vančurové o chytrém Filipovi. Květa Pacovská s ilustracemi pro Král, král na dudy hrál. Radek Pilař a jeho Rumcajs a další. Helena Zmatlíková se svým slabikářem a s ním spojenými další sešity a učebnicemi. Daisy Mrázková Neplač, muchomůrko (1963), Co by se stalo, kdyby... (1980). (Holešovský, 1977, Holešovský, 1989, Stehlíková, 1979)

Z přednášek předmětu užité grafiky uvádím několik zástupců současné tvorby, které jsem vybrala s ohledem na svou práci. Zmínila bych zde například Terezu Říčanovou a její tvorbu: Baba a čerta z roku 2000, Kozi knížka, Vánoční knížka, Noemova Aracha 2010. Dále sem spadá Autorka Alžběta Skálová a její Pampe a šinka, Zpátky do Afriky!

Marie Štumpfová a námětově nápaditá knížka *Jak zvířata spí* (2014) oceněná Zlatou stuhou 2015. Tereza Šedivá s ilustrací knížky Jany Šrámkové, *Lední medvědi odcházejí za štěstím* nebo *Životní příběh mimina s velkou hlavou* (2012).

Díla autorské dvojice manželů: Juraj Horváth a dílo Korvína aneb *Kniha o havranech* (2009), *Max a Saša aneb Zápisky z našeho domu* (2009), *Slepice a televize* (2003) atd. Autor byl mnohokrát nominován a oceněn za Nejkrásnější českou knihu. Tereza Horváthová a ilustrovaná tvorba v díle *Rybička* (2014), *Valouškova zvířata* (2014), *Max a Saša aneb Zápisky z našeho domu* (2009), *Kočka z kávové pěny* (2006) a *Modrý tygr* (2005).

3.3 Inspirace autory současné ilustrace

Ve své práci řeším hledání vhodného vizuálního stylu určeného pro předškolní děti se speciálními poruchami. Proto zde uvedu několik současných ilustrátorů a jejich tvorbu zaměřenou na děti a pokusím se analýzou dojít ke zjištění, které vizuální prvky jsou nosné i pro mé využití.

Lucy Cousins

Lucy Cousins je světově známá autorka, oceněna i cenou za Národní uměleckou ilustraci v roce 1997 za dílo *Za- Za Baby Brother*, z nichž byly také použity v propagační kampani *Tommyho, dětské lásky*. Vyhrála cenu *Smarties Book Prize* v roce 2002. *Hooray for Fish!*, publikovala v roce 2005, je oslavou života pod mořem. Její tvorba laskavým způsobem zpracovává hodnoty dětské ilustrace, s lehkostí jí vlastní, přistupuje k vyobrazení jako by šlo o dětskou tvorbu, provedení je ale zaměřené především na dětské diváky a svou kvalitu již prokázalo. Pro mě je důležitá práce s výraznou linkou, čitelná emocionalita a přiměřená míra detailnosti obrázků.

Katrin Stangl

Obrázková knížka *Silný jako medvěd*, vydal Meander, 2014 je určena nejmenším čtenářům velmi hravou, jasnou formou vtipných přirovnání ze zvířecí říše zpracovává originálními způsobem ilustrace a kniha získala v Německu ocenění. Užívá ráda techniky tisku, její ilustrace jsou snadno rozpoznatelné a pro mé zpracování praktické části velmi vhodným inspirativním materiálem, autorka pracuje s velkými barevnými plochami, sjednocenou barevností a geometrickou tendencí, rozvíjející dětskou představivost a tvořivost.

Alžběta Zemanová

Alžběta Zemanová vytvořila v roce 2013 jako součást diplomové práce na VŠUP v Praze dílo *Domky* jedná se o papírové leporelo, které slouží jako obrovské autorské omalovánky. Jedna strana vyobrazuje v černobíle formě čitelně, hravě a s nadsázkou celou ulici plnou obchůdků jako lahůdky květinářství, cukrárna papírnictví, řeznictví, provaznictví, pekárna, až po zdravou výživu. Z druhé strany jsou vyobrazeny vnitřní prostory krámků a různé situace při nakupování, omalovánky lze využít i jako hravou pomůcku při poznávání měr a jednotek. U práce shledávám jako přínosnou kombinaci omalovánek a pedagogické pomůcky, jež mě oslovil, ale pro mé využití je třeba zohlednit ještě další specifika uváděná v dalších kapitolách. Styl ilustrace je až příliš popisný pro mé využití, ale jako inspirace je velmi nosná. Úsměvným způsobem vyobrazuje klasický námět a svým formátem je originální.

Těšíme se do školy, autoři Vendula Hegerová a Petr Šulc, Praha: Pierot, 2015

Publikace *Těšíme se do školy* - autor Vendula Hegerová a Petr Šulc, je určena předškolákům, a seznamuje je s nástupem do 1. ročníku ZŠ. Obsahuje i cvičení pro předškoláky. Obálka knihy je barevně výrazná a lehce lze identifikovat, že se jedná o dětskou literaturu. Zpracování nabízí na vystřižení papírové pravítko nebo rozvrh hodin a hned na úvodní straně si žák může knížku podepsat. V obsahu se čtenář dozvídá, na co si musí takový žák dávat pozor, když jde do školy, jaké oblečení je vhodné do školy a další

praktické informace. Knížka dětem zprostředkovává příjemnou formou pojmy ředitel, učitelka, uklízečka a školník. V titulu jsou zařazeny úkoly na procvičení pozornosti, rozpoznávání, třídění předmětů dle souvislostí, cviky na jemnou motoriku a grafomotoriku dítěte, komunikační dovednosti, atd. Ilustrace v rámci knížky jsou jasné a přehledné, důležité symboly mají výraznou linku. Pozadí ilustrací je spíše kolorované v tlumených barvách, aby dítě dobře rozpoznalo co je v ilustraci stěžejní. Text, který vede hlavní dějovou linku, je jasně čitelný. Doprovodný text vyjadřující úkoly je jednoduchý, výstižný a krátký. Úkoly jsou tematicky seřazené podle hierarchie dějové linky a podle toho, jak probíhá nástup do školy. Publikace dodržuje typografické zásady, cílí vhodně na předškolní dítě. Styl ilustrací tíhne k ikonografickým tendencím.

To bych zvládl taky: umění moderny v komiksech, autoři: Petr Kovář, Marta Kovářová, Ondřej Navrátil, Magda Navrátilová Garguláková, vydalala Masarykova Univerzita, 2016

Kniha o umění moderny je zpracovaná formou komiksu a byla vytvořena ve spolupráci Katedry výtvarné výchovy PdF MU a galerie OFF/FORMAT. Autory jsou učitelé, kurátoři a výtvarníci a odlehčenou formou se pokusili předat hlavní myšlenky moderních dějin umění. Zpracování je formou koláže obrazového materiálu z učebnic, které volili s přihlédnutím na výstižnost zobrazovaného tématu, a dokresleného komiksu. Ilustrace je vedena ve dvou pásech pod sebou. Dle mého názoru je volba spojení koláže a komiksu v tomto případě velmi hrubá, ač má působit ležérně a ilustrace nejsou nijak členěné pravidelně nebo výrazně, působí jako nesjednocený celek. Výrazné zpracování obálky s vtipnou narážkou na obsah publikace je moderní a svěží. Formát využívá sazby a typografie vhodně a množství textu nezatěžuje plochu a dává prostor obrazovému doprovodu. Nápadité zpracování předsádky radí jak vyslovit jména zahraničních umělců. Dílo naplnilo předpoklady inovativní, zajímavější formy podání studijního materiálu.

Tobiáš a divnej svět umění

Rezková Kateřina, Nakladatelství Vega-L, 2015

Jedná se o dětskou naučnou publikaci určenou dětem od 10 let, snaží se velmi svěží, čitelnou a jasnou typografickou podobou přiblížit dětem umění na příkladech Lidické sbírky. Hlavními postavami knihy jsou chlapec Tobiáš a personifikace umění nazvaná „pan Divnej“. Text využívá hovorového jazyka, aby byl dnešním dětem co nejbližší, publikace je doplněna o tvůrčí aktivity. Obálka řeší hravé typografické řešení a design knihy obohacuje. Rozdílné užití fontů označuje, zda jde o hlavní text nebo o doprovodný text. Ilustrativní stránku řeší interaktivně s pojetím obsahu, formou koláže fotografií a kresby. Princip kompozice využívá prostoru stránek vzdušným způsobem, přesto že je občas prostor textu hravě narušen, není čitelnost textu ovlivněna. Řešení logicky nechává vyniknout důležité prvky. Způsob uplatnění barevnosti dodržuje veškeré grafické zásady a činí publikaci atraktivní.

4 Praktická část

Pokud motivací pro vznik této práce bylo přijít s pomocnou rukou tam, kde jí je opravdu třeba, zjišťovala jsem jak silná je potřeba využívat pomůcek, které jsou určeny přímo dětem se speciálními potřebami. Na tuto otázku pedagogický pracovní s praxí odpovídá, (viz příloha 1-Kvalitativně šetřený dotazník), že přínosné jsou tyto pomůcky, které respektují zvládnutelnost a zpracováním odpovídají speciálním potřebám žákům, tedy ty které pomáhají dětem dosáhnout úspěchu. Klíčový je pro děti pocit úspěchu ze sebe sama.

Cílem práce je získat vhodný vizuální styl dodržující nosnou výtvarnou stránku a splňovat náležitosti edukačního materiálu. Do úkolů jsem tedy zařadila cvičení zaměřené především na rozvoj kognitivních funkcí, jemné motoriky, rozpoznávání objektů, znalost tvarů a jejich percepce a rozeznávání jednotlivých písmen. Činnosti jsou navrženy se záměrem dětem přinést inspirující a motivující vzhled sešitu, obsahující cvičení, která jsou nastavitelná pro jejich individuální potřeby a míra dosáhnutí úspěchu je tak relevantní, aby motivovala k další činnosti a napomohla vývoji dítěte.

4.1 Očekávání a cíle

Výstupem praktické části je vytvoření vhodného vizuálního stylu pro pracovní sešit určený dětem se speciálními potřebami ze třídy mateřské školy Diakonie tak, aby naplnil své funkce s důrazem na předpokládané nároky pracovního sešitu pro děti se speciálními potřebami s ohledem na RVP:

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami:

RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, či v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování

podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola. Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

(Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 35 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z [www:<http://www.msmt.cz/file/45304/>.](http://www.msmt.cz/file/45304/))

Prvotní myšlenka klade důraz na doplnění edukačních materiálů, které budou vhodným prostředkem pro vyučujícího, ale také především pro děti se speciálními potřebami. Druhá myšlenka rozvíjí výtvarné zpracování sešitu o vizuálně nosné prvky. Kombinace těchto dvou prvotních idejí ústí ve zpracování pracovního sešitu ve výtvarné výchově. Pracovní sešit by měl rozvíjet základní dovednosti, být zároveň vizuálně zajímavý a obsahovat prvky zvyšující samostatné zapojení dítěte v procesu učení a samoučení.

V komplexním měřítku je tato práce navázaná na práci studentky mého ročníku Kristýny Mikloškové, DiS., která zpracovává podobné řešení pro interaktivní formu. Pracovní listy slouží jako podpora pro vyučujícího při práci s interaktivní tabulí a zároveň mu poskytují možnost využít je individuálně a to v plnohodnotném rozsahu. Úskalí práce s pracovním sešitem jsou v neatraktivnosti formy, proto jsem věnovala značnou část praktické tvorby hledání vhodného vizuálního stylu a řešila jej v návaznosti na přijetí dětmi. Při správném zpracování obsahu pracovního sešitu, bylo třeba zařadit vhodné úkoly, které mají předpoklad pro zvládnutí i děti s obtížemi úchopu tužky. Další výrazná úskalí této formy cvičení učitelka v dotazníku neuvedla. Díky navštíveným hodinám jsem vyzorovala, že vzhledem k různému stupni schopností dětí vyučující využívá ten stejný učební materiál u každého dítěte individuálně. Ve zpracování edukační pomůcky jsem se

snažila o co nejširší využití pro všechny děti ve třídě, a to na zjištěná fakta dle jejich diagnostik (ve třídě převažují děti s poruchami autistického spektra).

Při tvorbě jsem se setkala s problematikou propojení teorie umění s požadavky speciální pedagogiky. Velmi dobře jsem si vědoma individuality v přijímání obrazových vjemů. V práci jsem se snažila také zahrnout i vlivy specifík poruch, které děti ve třídě MŠ mají. A dle doporučení pedagoga třídy MŠ uvedených v dotazníku jsem se orientovala i na dobrou identifikovatelnou podobu ilustrací. Při vytváření jsem rovněž brala v potaz vliv smyslového vnímání a zjišťovala jsem vhodnou dominantu barevnosti a tónů pro ilustrace a výtvarnou líbivost dětí tak, aby je ilustrace zaujaly, motivovaly a inspirovaly k dokončení zadaných úkolů v pracovním sešitě.

Cvičení se opírají především o grafomotorické dovednosti, ale úkoly se v různé míře týkají rozvoje více funkcí, především kognitivních a grafomotoriky, atd. Bylo třeba zohlednit velká specifika rozebíraná v kapitole Děti se speciálními potřebami. V realizované podobě sešit obsahuje nácvik držení tužky, poznávací schopnosti, dovednost analýzy, třídění na základě souvislostí, pojmenování, prostorovou orientaci, omalovánky, vystřihovánky s cílem rozvinout dětskou fantazii. Hlavní myšlenky a návrhy na podobu cvičení vzešly z reálných potřeb vyučujících, ti sice mají dostupné materiály, ale ve velké míře nejsou zaměřeny na předškolní děti se speciálními potřebami. Navíc okruh potřeb na cvičení pro jednu třídu je tak široký a individuální, že je velká míra přípravy na hodinu v rukách učitele. Ten se pak potýká s ještě větší časovou náročností a zatížením na přípravu. Dle zjištění z dotazování Bc. Lucie Horákové je patrné, jaká je praxe ohledně podpory pro pedagogické pracovníky.

Rámcový vzdělávací program a následně Školský vzdělávací program klade dané nároky na výchovu a vzdělání dětí se speciálními potřebami, ale není zajištěn plně fungující zdroj stále nových aktuálních materiálů do hodin. Učitelé tak zdroje kombinují, využívají odborných schválených zdrojů. A ve velké míře jsou odkázáni na svou vlastní tvorbu a iniciativu. Vytváří si cvičení sami, čerpají z materiálů pro děti z běžné školy a vybírají ty, které jsou vhodné i pro děti se specifickými poruchami, (např.: www.predskolaci.cz, www.modraberuska.cz) stejně tak u periodik. Sahají po cvičeních z časopisu Sluníčko a Předškolák. Materiály jsou pro ně vzácné, a proto se snaží si navzájem

ty vhodné sdílet a doporučovat. V reálné praxi pak v důsledku nedostatku a malé rozmanitosti čerpají z nevhodných zdrojů jako je například Pinterest.

Při realizaci jsem se snažila naplnit následující očekávání od pracovního sešitu, tedy vytvořit cvičení, která pomáhají zlepšovat motoriku, grafomotorické schopnosti a dovednosti, vizuomotoriku, na nichž závisí následně zvládnutí dovedností psaní. Tak aby při zpracování úkolu žák rozvíjel jemnou motoriku, motoriku mluvidel a očních pohybů, protože procvičování jedné oblasti, logicky ovlivňuje rozvoj dalších oblastí, tedy podporuje celkový vývoj.

4.2 Realizace

Pracovní sešit je rozdělen tematicky na pět částí, první se zabývá rozpoznáním písmen a sestavením vlastního jména, zbylé čtyři okruhy pak spojuje téma čtvero ročních období, v každém má dítě splnit určité cíle. Na základě obtížností dětí vyrovnávat se se změnami, vyučující preferovala ztvárnění tohoto klišé. Téma je dětem blízké a vzhledem k diagnostikovaným postižením dětí ve třídě je potřeba jim vštěpovat nejprve jednoduchá témata, která dětem v předškolním věku s danými ohledy na jejich speciální potřeby pomáhají v osvojování ročního cyklu, přijímání změn a vyrovnávání se s nimi.

Při sestavování jednotlivých úkolů do pracovního sešitu jsem vycházela především z konzultací, pozorování práce dětí v hodinách, náhledech do materiálů, které při práci s dětmi v Diakonii používají, informací z odborné literatury, jak pracovat s dětmi se speciálními poruchami, na co se zaměřit a jaké hledisko vzít v potaz. Ve třídě jsou děti s různým postižením, převažují žáci s poruchou autistického spektra. Od toho se vyvíjela nutnost své nedostatečné odborné znalosti kompenzovat empirickými a odbornými zkušenostmi pedagogických pracovníků zařízení Diakonie a konzultace s odborným vedením.

Hlavní pramen pro tvorbu praktické části bylo tedy zodpovězení otázek vedoucím pedagogickým pracovníkem mateřské školy zařízení Diakonie Bc. Lucií Horákovou, která poskytuje sociální služby, zabývá se speciální pedagogikou a zahrnuje jak školu mateřskou, tak základní školu speciální, poskytující vzdělání dětem a žákům s mentálním

postižením, autismem a dalšími vadami. U dětí ve třídě mateřské školy se zaměřují v blocích výtvarné výchovy na vývoj kresby, souvisí s vývojem estetického vnímání, grafomotorický vývoj, vizuomotoriku, rozvoj dalších oblastí a celkový vývoj.

Při tvorbě sešitu jsem se snažila držet odpozorovaných zvyklostí a uzpůsobit ho dle nároků s ohledem na dodržení typografických zásad a výtvarné originality. Pracovní sešit jsem pojala jako pomůcku zlehčující práci ve třídě a usnadnění přípravy na hodinu pro pedagoga, asistenta pedagoga, případně rodiče.

Papírový pracovní sešit je forma výuky, na kterou jsou děti zvyklé, s přijímáním nových věcí mívají potíže, proto jsem se držela formátu A3, se kterým tyto děti běžně pracují, a poskytuje jim při práci dostatečnou pracovní plochu a čitelnost, která je u dětí se speciálními potřebami klíčová. Zastoupení textu se zadáním je na stránkách v minimálním rozsahu, aby tak nedocházelo ke zbytečné rušivosti při práci. Výběr písma pro text zadání koresponduje s vizuální stránkou sešitu a pro kapitoly jsou jednotlivá písmena vyráběna technikou linorytu, stejně tak, jako ostatní objekty v sešitě. Nechají tak vyniknout dominantní linku, která zpřesňuje jednotlivé tvary a pro děti jsou tak objekty lépe čitelnější. Jelikož je však text určen především pedagogickému vedení, dominuje zásada co nejméně narušit prostor pracovního sešitu určeného pro děti. Zadání jsou ale stylisticky zjednodušená, tak aby při přečtení dostalo dítě jasný pokyn přijatelnou formou. Dle konzultací je v textu zaneseno doporučení na další využití pracovní stránky. Jde o inspiraci na řešení nutného individuálního přístupu, tedy skutečnosti, že ne všechny děti ve třídě jsou schopné stejné činnosti na stejné úrovni.

V rámci spolupráce a zaměření sešitu na konkrétní třídu jsem dostala informace týkající se složení třídy (homogenní skupiny dětí ve věku 3-7 let, s odlišným zdravotním stavem) a byla mi sdělena přibližná diagnóza žáků, s ohledem na jejich osobní informace. Ve třídě byly aktuálně děti se specifickými poruchami učení, ADHD, s poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením. Náhledy do hodin a poznámky asistentů a vyučující sloužily jako podklady pro výběr konkrétních podob cvičení, jak již zmiňuji. Výsledné řešení koncipuje sešit na základní dovednosti, které děti potřebují opakovat ve výuce procvičovat, aby si vstříply potřebné dovednosti.

Jako téma spojující celou práci, jak jsem již zmínila, byl vybrán pojem čtyř ročních období. Sešit celkově obsahuje 5 okruhů. První pracovní stránka trénuje zapamatování vlastního jména dítěte a poznávací funkce. Dítě hledá tvary písmen svého jména. Práce se sešitem umožňuje několik přístupů. Například u tohoto cvičení lze vhodným způsobem navázat na rozšíření pracovního sešitu o možnost práce s interaktivní tabulí. (viz praktická část řešení bakalářské práce „Možnosti využití interaktivní tabule ve výtvarné výchově pro děti se speciálními potřebami“ Kristýny Mikloškové, DiS.) Pokud úkol na tabuli správně vykoná některý z žáků, může individuálně zbytek dětí řešit navazující zadání v papírové formě. Vše záleží na uvážení pedagožky, která nejlépe určí vhodný způsob zapojení dětí. Sešit tedy dítěti umožňuje se začlenit do probíhající aktivity, aniž by přímo řešilo úlohu u tabule. V případě některých konkrétních žáků, je zapojení do kolektivních činností náročné, vzhledem ke stupni poruchy mentálního postižení žáka, pracovní sešit nabízí možnost individuálního přístupu.

Základním kamenem pro vytvoření práce byl proces hledání vizuálního stylu, který naplní již zmiňované nároky. Proces se skládal z vyzkoušení různých výtvarných technik a předložení vzhledu ilustrací do pracovního sešitu, nejprve učitelce a následně dětem v MŠ. Úskalí se objevila ve spojení autorské výtvarné práce vycházející z principů a hodnot přístupu k výtvarné výchově, tvorbě a umění a vhodného vyobrazení námětu obrázkových materiálů pro děti se speciálními potřebami. Na základě několika pokusů vykrystalizovalo využití techniky linorytu v kombinaci s grafickou postprodukcí. Na základě teoretické části práce obsažených hledisek pro práci s dětmi se speciálními potřebami je vizuální stránka ilustrací postavena na lince, která je pro děti hlavním prvkem v rozpoznávání a ploše, spolu s barevností. Děti potřebují procvičovat vnímání obrysu a pozadí, v tisku je linka naznačena, avšak nese sebou nejistá ohraničení. Pro lepší čitelnost, a usnadnění práce s objekty v pracovním sešitě, se pak muselo přihlídnout na zjednodušené, ikonické vyobrazení ilustrací. Výsledný vzhled se tedy snaží být pro děti atraktivní, stimulovat snahu a zájem o rozpoznání předmětů, nevnučovat jim pevné obrazové ideje, ale napomáhat k osvojování pojmů, zároveň by neměl narušovat vnímání dítěte.

Do úkolů jsem tedy zařadila cvičení zaměřené především na rozvoj kognitivních funkcí, jemné motoriky, rozpoznávání objektů, percepce tvarů a rozeznávání písmen.

Cvičení by se měla opírat o grafomotorické dovednosti, vizuomotoriku a v různé míře rozvíjet i další funkce, především kognitivní. Bylo třeba zohlednit velká specifika rozebíraná v kapitole děti se speciálními potřebami. V realizované podobě sešit obsahuje nácvik držení tužky, poznávací schopnosti, dovednost analýzy, třídění, souvislosti, pojmenování, prostorovou orientaci, omalovánky, vystřihovánky, přičemž vše podporuje rozvinutí dětské fantazie.

Sama jsem se setkala s problematikou propojení teorie umění s požadavky speciální pedagogiky.

Velmi dobře jsem se věnovala individualitě každého dítěte v přijímání obrazových vjemů a v práci jsem se snažila ještě zahrnout i vlivy specifických poruch, které děti ve třídě MŠ mají. Při vytváření jsem brala v potaz vliv smyslového vnímání, zjišťovala jsem vhodnou dominantu barevnosti i tónů pro ilustrace a výtvarnou líbivost dětí tak, aby je ilustrace zaujaly, motivovaly a inspirovaly k dokončení zadaných úkolů v pracovním sešitě.

Pracovní sešit je rozdělen tematicky na pět částí, v každé má dítě splnit určité cíle. Na základě obtížností dětí, vyrovnávat se se změnami, učitelka preferovala ztvárnit toto klišé, protože je dětem v její třídě blízké. Vzhledem k diagnostikovaným postižením dětí ve třídě je potřeba jim vštěpovat nejprve jednoduchá témata, která dětem v předškolním věku s danými ohledy napomáhají v osvojování ročního cyklu, přijímání změn a vyrovnávání se s nimi.

Při sestavování úkolů jsem vycházela především z konzultací, pozorování, informací z odborné literatury, jak pracovat a na co se zaměřit, vzít v potaz hledisko, že ve třídě jsou děti s různým postižením, převažují žáci s poruchou autistického spektra. Při tvorbě sešitu jsem se snažila držet typografických zásad a výtvarné originality. Pracovní sešit jsem pojala jako standardní „pracovní listy“

4.3 Zhodnocení vyučovací hodiny

Celkově možnost vyzkoušet, jak děti k pracovnímu sešitu přistupují, jak s ním pracují a jak přijali vytvořený vizuální styl a ilustrace, byla pro mě velice přínosná.

4.3.1 Cvičení

Zpočátku se děti k jednotlivým cvičením stavěly zdrženlivě. Bylo potřeba je k práci nabádat. I když se vyskytlo pár jedinců, kteří vyučovací hodinu narušovali, přesto vyučující zvládla tuto situaci, dokázala udržet jejich pozornost a vtáhnout je do práce s pracovním sešitem.

4.3.2 Ilustrace

Rozdílný vizuální materiál vnímaly různě, obecně mají problém s novými věcmi, čitelnost a míra líbivosti byla diferenciovaná a dost velký vliv měla momentální nálada dětí a jejich rozpoložení grafické a typografické zpracování, ale postupným procvičováním a opakováním úkolů děti k daným úkolům přistupovaly pozitivně a získávaly k nim důvěru.

5 Principy a praxe grafiky

5.1 Design publikací

Pro tvorbu publikací platí několik ohledů podmiňujících výsledný design, zohledňují formát, rastr, typografii, barevnost, řešení obálky, tiráže a využití obrazového materiálů. Teprve spojením těchto prvků může vzniknout ucelený obsah publikace a vytvořit identifikující originální podobu.

Role každého ohledu je závislá na typu publikace, který chceme vytvořit. Kvalita a nosnost vytvořeného designu by měla být v souladu s obsahem, navzájem se podporovat a navzájem vyzdvihovat své přednosti. Jak šla technika s dobou, objevila se myšlenka, že tištěné publikace zaniknou. V současné době přehlacené digitálními produkty se jejich efekt ztrácí a jen opravdu originální řešení zaujme v záplavě chladné neosobní platformy.

Kvalitní tisková publikace se tedy stala předzvěstí, že její obsah a ztvárnění má hodnoty dosahující potřeby k zpracování do tištěné podoby. S přihlédnutím na ekonomickou stránku tvorby publikace pouze v elektronické podobě. Vytvořit pouze digitální produkt je rozhodně levnější, rychlejší a snadnější. Ale pouhý obrazový vjem je slabší než komplexnější estetický prožitek, vnímat takovou knížku opticky i hmatově. Zapojení více smyslů je pro práci s dětmi se speciálními poruchami důležité k osvojení dovedností. Po technické stránce je kvalita obrazových materiálů lépe zpracována tiskem než na monitoru. Navíc dlouhodobá práce s monitorem a neustále pozorování obrazovky z důvodu záření má svá úskalí.

Různé papírové materiály při zpracování publikací, u kterých se to hodí, mohou využít rozmanité dostupné papírové materiály pro tisk hloubky. Specifikum, které je v tištěné formě nejde odepřít, je autenticita, která digitální zpracování dosáhne s obtížemi.

Další hledisko vnímání rozdílu mezi těmito formami zpracování je v důvěryhodnosti.

Protože možnost publikace na internetu je běžně dostupná, tištěné publikace jsou brány za spolehlivější zdroje informací. Tisk je tedy stále aktuální řešení produkce. (Bhaskaran, 2007)

5.2 Typografie

Písmo je všude kolem nás. Uvidíte ho na věcech, které kupujete, na stránkách knih a časopisů, na zdech i na silničním značení. (Ambrose, Harris, 2010, s. 12)

Typografie řeší zasazení liter do designu. Rozmanitost písem a možností jejich použití naskýtají široké využití. Správným užitím jsou pro řešení přínosem.

Styl, jakým jsou znaky vytvořeny a jsou užity, pracují s vjemem obsahu.

Na výběr je dnes opravdu široká škála fontů od ověřených autorů až po užitečně nevhodné, každé má svůj osobitý charakter a jeho užití je vhodné pro jiný obsah a formu. Volbou stylu písma určujeme tvář celé publikace. (Ambrose, Harris, 2010)

5.2.1 Kompozice

Kompozicí rozumíme vizuální strukturu a uspořádání prvků v grafickém díle. Její podstatou je proces kombinování svébytných částí či elementů do jednoho celku. V kompozici platí, že celek je víc než jen součet částí, je stejně důležitý jako jednotlivé grafické prvky. Kritéria kompozice je důraz na rovnováhu prvků na stránce, harmonii vizuálních objektů, kontrast, vztahy prvků, vhodnou variabilitu a volný prostor. (Dabner, Steward, Zempol, 2014, s. 32)

Správná kompozice je podstatnou složkou formy zpracování grafiky, určující prvky vizuální komunikace. Prvky mezer, vizuální řád, styl a rozměry formátu na stránce grafického zpracování je vždy potřeba zohlednit požadavkům u celého díla. Prostor pro text musí korespondovat se vztahy s ostatními grafickými prvky. Kompozice určuje vizuální hierarchii a intuitivně směřovat pohled diváka. Zlatý řez určuje ideální poměr, řešíme podle něj prostorové kompozice. (Dabner, Steward, Zempol, 2014)

5.2.2 Základní principy layoutu

Řeší uspořádání drobných celků tvořících grafickou práci. Úspěšné vyřešení vizuální komunikace vytváří srozumitelný a dobře čitelný obsah a podporuje nosné prvky.

Pro návrhu layoutu je třeba dodržet několik zásad kompozice, grafiky. (Dabner, Steward, Zempol, 2014)

5.2.3 Velikost a formát

Formát je podmíněn obsahem. Téma knihy, text a obrázky, určují finální rozměry. Nebát se využít volného prostoru a dát vyniknout obsahu. Layout u ilustrovaných slouží. (Dabner, Steward, Zempol, 2014)

5.2.4 Základy barvy

Dobré uchopení barvy je podmínkou pro vytvoření kvalitního designu. Barva je jedním z nejdůležitějších nástrojů grafického zpracování. Široké barevné spektrum umožňuje využít barvy jako výrazového prostředku. Práce s barvami a jejich kombinace v užití nabízí možnost výpovědi a utváření charakteru vizuálního stylu. Při výběru je nutné vzít v potaz kontrast a harmonii, čitelnost. Psychologie barvy je výrazný nástroj. V práci jsem tedy přihlížela na vhodné použití barevnosti vzhledem k vnímání dětí se speciálními potřebami. (Dabner, Steward, Zempol, 2014)

Závěr

Tématem mé práce je pracovní sešit ve výtvarné výchově jako učební pomůcka určená předškolním dětem se speciálními potřebami.

K volbě tématu této práce mě inspirovala návštěva v zařízení Diakonie v rámci exkurzí v druhém semestru studia na Pedagogické fakultě v hodinách Orientační praxe s PhDr. Mgr. Miroslavou Kovaříkovou, Ph.D., kde jsem zjistila, že učitelkám chybí dostatek oficiálních edukačních pracovních listů zaměřených na potřeby žáků se speciálními potřebami mateřské školy speciální. S přihlédnutím na zájem vytvořit reálný praktický výstup vznikl tedy nápad doplnit repertoár vhodných výukových podkladů s výtvarnými prostředky pro třídu dětí s handicapem.

Přišla jsem s doposud podobně nerealizovanou formou zpracování bakalářské práce. Pro efektivní využití pracovního sešitu se práce opírá o interaktivní řešení, obsahující rovněž tato výuková cvičení, která ve své bakalářské práci vypracovala studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Kristýna Miklošková, DiS. Výuka by měla být pro děti tedy zajímavější. Pracovní sešit i interaktivní aplikace jsou použitelné samostatně, avšak dohromady působí celistvě a kompletně dotvoří vyučující hodinu.

Práce cílí na výběr vhodného vizuálního stylu a provedení pracovního sešitu určeného pro žáky se speciálními poruchami třídy mateřské školy speciální, zařízení Diakonie, tak, aby byla cíleně co nejefektivnější, splňovala své funkce s ohledem na všechny předpokládané nároky na pracovní sešit pro děti se speciálními potřebami s ohledem na RVP.

Největším úskalím práce bylo propojení estetických hodnot výtvarné výchovy a naplnění potřeb při práci s dětmi se speciálními potřebami. Klíčové bylo nesklouznout k ikonografické podobě nebo k masové produkci a pokusit se o vytvoření edukační pomůcky, která bude použitelná samostatně, ale i v návaznosti na interaktivní aplikaci a bude obsahovat výtvarně výchovné hodnoty.

Pro lepší vypracování bych se více zaměřila na konkrétnější studii kognitivního vnímání (viz. Myslíci ruka, autora, Juhani Pallasmaa, Archa 2012). A ohledně tematiky čtvero roční období, jsem si vědoma, že sklouzává zpracování ke klišé, přesto chápu

potřebu naučit děti se speciálními potřebami přijímat změny a umět se s nimi vyrovnávat, a tak bych se snažila téma posunout k pojetí „změny“ jiným zpracováním. A vyvarovat se banalitám a lépe promyslet, jak budou výtvarné prvky fungovat v zadání úkolů. Vypracování zadaného tématu bylo v důsledku na všechny zmíněné požadavky a cíle náročné. Zmíněných problémů jsem si vědoma a ráda bych navázala na jejich řešení v magisterském studiu.

Seznam použitých informačních zdrojů

AMBROSE, Gavin a Paul HARRIS, 2010. *Grafický design: typografie*. Brno: Computer Press. Základy designu. ISBN 978-80-251-2967-8.

BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

BHASKARAN, Lakshmi, 2007. *Design publikací: vizuální komunikace tištěných médií*. V Praze: Slovart. ISBN 978-80-7209-993-1.

DABNER, David, Sandra STEWART a Eric ZEMPOL, 2014. *Škola grafického designu: principy a praxe grafiky*. V Praze: Slovart. ISBN 978-80-7391-894-1.

FULKOVÁ, Marie, 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.

HAVLÍČEK, Jiří, NEDĚLA, Jiří, ed., 2010. *Animace ilustrace*. Olomouc: Pastiche Filmz. PAF. ISBN 978-80-904515-3-7.

HEGEROVÁ, Vendula a Petr ŠULC, 2015. *Těšíme se do školy*. Praha: Pierot. ISBN 978-80-7353-465-3.

HOLEŠOVSKÝ, František, 1989. *Čeští ilustrátoři v současné knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros.

HOLEŠOVSKÝ, František, 1977. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KOVÁŘ, Petr a Ondřej NAVRÁTIL, NAVRÁTILOVÁ GARGULÁKOVÁ, Magda, ed., 2016. *To bych zvládl taky: umění moderny v komiksech*. Ilustrovala Marta KOVÁŘOVÁ. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8187-1.

REZKOVÁ, Kateřina, 2015. *Tobiáš a divnej svět umění*. Nymburk: pro Památník Lidice vydal Ivan Ulrych - Nakladatelství Vega-L. ISBN 978-80-88072-03-4.

ROESELOVÁ, Věra, c1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.

STEHLÍKOVÁ, Blanka, 1979. *Ilustrace v české a slovenské dětské knize*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež.

STEHLÍKOVÁ, Blanka, 1979. *Současná ilustrace dětské knihy*. Praha: Odeon. Soudobé české umění.

Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 35 [cit. 2019-07-07]. Dostupné z [www:<http://www.msmt.cz/file/45304/>](http://www.msmt.cz/file/45304/).

Seznam příloh

Příloha 1 – Kvalitativně šetřený dotazník

V čem je práce s dětmi se speciálními potřebami specifická?

Každé dítě s SP vyžaduje jiný přístup a to, co jednoho zaujme, druhého rozčílí nebo to prostě odmítá dělat. Většina dětí se SP potřebuje na přijetí nové aktivity více času, než si na ni zvykne (v naší školce zejména děti s poruchou autistického spektra). Děti si určitou činnosti oblibují a vyžadují je opakovat co nejčastěji a i to je někdy kamenem úrazu – když se děti takto zacyklí, odmítají zase novou činnost. Ale i přes to máme výtvarné aktivity s dětmi rádi ☺

Máte nějaké učebnice a pracovní sešity schválené MŠMT?

Nejvíce inspirace čerpáme z Pinterestu, z práce ostatních tříd a z doporučení kolegyň. Pro výtvarnou výchovu žádné speciální učebnice nepoužíváme, držíme se sezónních činností a z nich plynoucích nápadů.

Jaká je na trhu dostupnost pracovních sešitů pro děti se speciálními potřebami?

Dostupnost je poměrně dobrá, ale rozhodně nečerpáme jen z jednoho zdroje. Pro jednotlivé děti spíše využíváme mix různých zdrojů a pracovní listy využíváme hodně individuálně (díky odlišnosti potřeb a mentální úrovně jednotlivých dětí).

Jaká je práce se sešity, které nejsou určené pro děti se speciálními potřebami?

Velmi složitá – např. příliš malé obrázky, hodně nahuštěné obrázky, že se v nich děti ztrácí, velké množství textu, některé úlohy jsou příliš složité atd.

Z jakých zdrojů čerpáte pracovní úlohy – pracovní sešity. Vytváříte si vlastní sešity?

Ano, vytváříme si vlastní sešity a to jak my v mateřské škole, tak zejména kolegyně v základní škole speciální.

zdroje: www.predskolaci.cz, www.pinterest.com, www.modraberuska.cz, atd.

inspirace z jednotlivých speciálně pedagogických center (SPC), se kterými spolupracujeme
běžné dětské časopisy Sluníčko, Předškolák atd.

různé běžné knižní publikace s úkoly pro předškoláky – vybíráme většinou nejlehčí úlohy

inspirace od kolegyň z jiných tříd a škol

vlastní nápady – např. práce s fotkami dětí ze třídy

Jaké úlohy je vhodné do pracovního sešitu umístit?

obtahování jednoduchých tvarů, krouživé pohyby zápěstím

spojování dvou a více bodů nebo obrázků

pro zdatnější děti vyhledáváme číselné spojovačky (např. 0-20)

vybarvování (zpočátku fantazijní, poté s barevnou předlohou)

vystřihovanky a lepení jednoduchého obrázku

dokreslování obrázku nebo jeho detailů

Čemu je dobré se v pracovním sešitě vyvarovat?

velké hustotě obrázků na jedné straně

velkému množství rušivého textu

velkým číslicím při stránkování

Jaké máte preference na vizuální stránku? Jaké obrazové materiály (ilustrace) jsou pro děti se spec. potřebami vhodné?

jednoduché, přehledné, jasné obrázky, spíše barevné než černobílé, postavy s jasnou emocí

Dokážete uvést nějakého vhodného autora dětské ilustrace?

Daniela Hadrboľcová Skalová

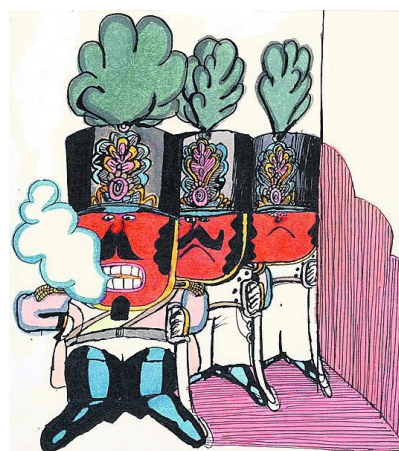
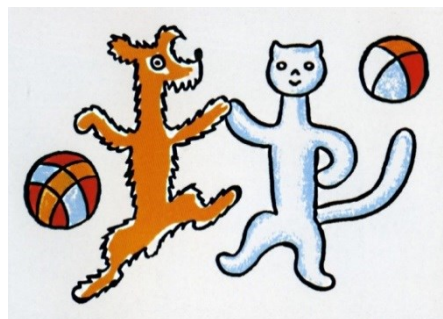
Helena Zmatlíková

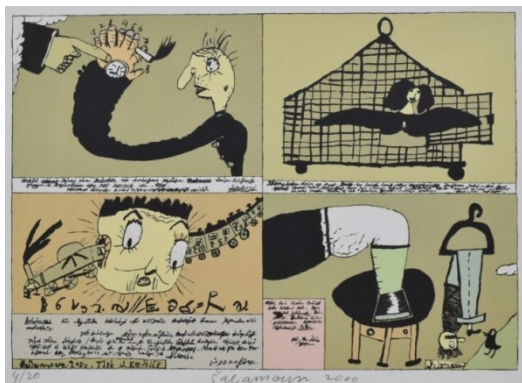
Jiří Kaláček

Josef Čapek a jeho Pejsek a kočička

a mnoho dalších ☺

Které z uvedených ilustrací Vám přijdou vhodné a které zase naopak?





Vhodné – Josef Čapek, Helena Zmatlíková, Josef Lada – splňují mnou vyjmenovaná kritéria viz. výše

Ale to je pouze můj subjektivní názor.

Domníváte se, že dítě se speciálními potřebami dá přednost pracovnímu sešitu nebo interaktivní aplikaci spustitelné na interaktivní tabuli?

Je to dost individuální záležitost, ale domnívám se, že většinu by zaujala spíše IA tabule. Většinu dětí totiž zaujme technika (tablety, počítače, IA tabule) a jejich vlastnosti než práce s tužkou na papíru.

Jaký je podle vás přínos interaktivní tabule ve výuce?

Zaujme najednou více dětí, všichni se mohou podílet na společné práci, každé dítě s jakýmkoli typem svého handicapu se může zapojit a zvládnou ti nejjednodušší úlohu a všichni vidí, že se zapojuje a jde mu to.

Jak dlouhou dobu jsou děti schopné vnímat?

Opět velmi individuální, ale většinou 15-20 minut

Jak dlouhou dobu byste doporučila při práci na interaktivní tabuli?

Při činnosti se nám osvědčují zhruba 20ti minutové bloky, které se prokládají pohybovou chvilkou, hrou, odchodem na toaletu či svačinu.

Jaká je odezva dětí na nové technologie? Shledávají děti interaktivní tabuli přínosnou? (popularita interaktivní tabule ve výuce)

Nové technologie shledávají velmi atraktivní. Je třeba dbát na hygienu užívání a nastavit předem časové rozmezí, kdy se bude používat. Je to dost návykové.

Jaký je dle Vás přínos interaktivní tabule ve výchově?

Děti se učí čekat, než spolužák dokončí svoji úlohu a než na ně přijde řada, učí se sledovat práci ostatních, učí se, že činnost je časově ohraničena. Dochází tak k přirozené socializaci a přijímání pravidel.

Děti se mohou naučit používat i ovládací prvky.

Napadají Vás nějaká praktická rizika spojená s užíváním interaktivní tabule?

Závislost dětí na těchto pomůckách, odmítání klasických metod

A jaká mohou být rizika při práci v pracovním sešitě?

Znehodnocení (polití, zahození, zmačkání apod.)

Pro některé děti je to neatraktivní forma (zejména pro, kteří mají potíže s úchopem tužky)

Je důležité v předškolním věku užívat pomůcky, které jsou určeny dětem se speciálními potřebami?

Ano, jakékoli pomůcky jim pomohou dosáhnout úspěchu a děti mohou prožít radost ze sebe sama. To je motivuje k další činnosti a mohou se postupně vyvíjet.

Nejedná se ale vždy o speciální pomůcky, pracujeme s obyčejnými špejlemi a krabičkami, obyčejné kaštiny ukládáme do lahviček od nápojů nebo kelímků od jogurtů apod. Ale pomůcky určené pro děti s SP nám rozhodně ušetří čas na přípravu.

Dokážete si představit, že by děti ve vaší třídě dokázaly přijmout i abstraktní vyobrazení úkolů v pracovním sešitě či interaktivní tabuli?

Některé z dětí určitě ano, ale spíše menšina třídy.

Jaký je Váš názor na kognitivní vnímání dětí ve Vaší MŠ?

Děti se během školního roku postupně a pomalu posunují ve svém vývoji, učí se vnímat svět, učí se přijímat jednotlivé dny a činnosti, které se střídají. Díky tomu se začínají orientovat v čase, dokážou předvídat, co bude a reagovat na změny. To vše si ale žádá opakování a neustálé upevňování. Zároveň se učí pracovat s odmítnutím, s tím, že musí počkat, poprosit si, poděkovat atd. Je to složitý a dlouhodobý proces.

Jaká cvičení jsou pro děti se spec. potřebami nejvhodnější pro rozvoj motoriky?

Pro rozvoj jemné motoriky: uchopování různých tvarů a jejich ukládání kamkoli, přesypání, přendávání, přelévání, zapichování, prošívání, spojování, stavění na sebe apod.

Pro rozvoj hrubé motoriky: jednoduché překážkové dráhy, překračování lana, chůze po namalované čáře, chůze do/ze schodů, pohyb po čtyřech, plazení, poskoky, jednoduché

balanční cviky ve stoje nebo na velkých míčích, házení a chytání, tanečky, procházky, pobyt na hřišti atd. Je toho moc ☺

Preference výběru kulturního vizuálního jazyku. Upřednostňujete čitelné reprezentanty reality (fotorealismus) nebo styl abstraktnější, tzv. „umělecký styl“ (po výtvarné stránce větší potenciál při rozvoji kulturního vnímání)?

Pro malé děti s SP preferuji spíše realistické kresby.

Příloha 2 – Náhled pracovního sešitu v Adobe Indesign

